
Scientific Papers of the University of Pardubice**Series C****Faculty of Humanities****10 (2004)**

Michaela PÍŠOVÁ

K objektivním determinantám procesů profesního učení studentů učitelství

Článek vychází z diskuse o obecných trendech v přípravném vzdělávání učitelů ve světě i u nás. Na tomto základě pak jsou prezentovány výsledky šetření některých objektivních determinant procesů profesního učení studentů učitelství na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice v průběhu klinického roku, konkrétně zjištěný časový objem a typy reálné klinické zkušenosti.

Cílem tohoto příspěvku je analýza klinické zkušenosti, kterou studenti učitelství na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice získali v průběhu roční souvislé pedagogické praxe, tzv. klinického roku, a to z hlediska jejího rozsahu (časového objemu) i obsahu (typů klinické zkušenosti). Nechceme zde studijní program Učitelství pro základní školy a centrální komponentu jeho modulů profesní přípravy, klinický rok, popisovat, ani diskutovat jeho teoretická východiska; to jsme již podrobně učinili v jiných textech (např. Píšová, 2000a, 2000b; Píšová, Černá, 2000a, 2000b, 2002). Připomeňme zde jen, že se jedná o jednofázové paralelní studium, program je koncipován jako modulární s kreditním systémem hodnocení. Oborem studia je Učitelství anglického jazyka, jedná se tedy o studium jednooborové, což reflektuje historii vzniku tohoto studia v Pardubicích i jeho institucionální rámec (Fakulta humanitních studií jiné učitelské obory nenabízí).

Obecné trendy v přípravném vzdělávání učitelů ve světě i u nás

Tato charakteristika naznačuje určité odlišnosti od tradičních modelů studia na pedagogických fakultách v České republice. Proto se, než přistoupíme k prezentaci výsledků výše uvedené analýzy, která byla součástí dosud nepublikovaného rozsáhlejšího šetření, zastavme u obecných trendů v přípravném vzdělávání učitelů ve světě, které sloužily jako inspirace pro koncipování našeho studijního programu.

Analýza vývoje v posledních přibližně 25 letech v relevantní oblasti, tj. ve vzdělávání učitelů pro nižší sekundární stupeň, zpracovaná na základě objednávky

Evropské komise (Eurydice, 2002) i další prameny (např. Nezvalová, 2001, 2003, Spilková, 2002, Váňová, 2002) konstatovaly, že ačkoli – již vzhledem k odlišným tradicím a vývoji v různých zemích - neexistuje jeden uznávaný optimální model přípravného učitelského vzdělávání, lze vysledovat určité obecné směry vývoje. Na základě tendence k profesionalizaci učitelství, k demokratizaci, k rozšíření působnosti učitele a k zohlednění nových hodnot učitelské profese, ale také jejich rozostřujících se dilemat, patří k hlavním trendům univerzitarizace vzdělávání učitelů, jeho větší otevřenost a dynamičnost, postupné směřování k integrovanému charakteru – nejen z hlediska struktury programů (Eurydice, 2002, s. 104 – pohyb k jednofázovým paralelním nebo integrovaným modelům studia oproti konsekutivním), ale i obsahu studia, a to včetně jeho teoretických a prakticky orientovaných komponent. Na rozdíl od některých názorů u nás, které volají po mnohaoborové specializaci, jsou ve dvaceti pěti evropských zemích učitelé pro tento stupeň připravováni jako specialisté (tj. jeden až dva obory, v deseti z nich jako jednooboroví specialisté); jen ve čtyřech zemích pak jako tzv. semi-specialisté (tj. tři a více oborů; *ibid.*, s. 66).

Zvyšuje se akcent na profesní orientaci studia (*ibid.*, s. 19); připomeňme např. reformy v Nizozemí, Norsku, Švédsku, které navýšily podíl profesně orientované komponenty programů přípravného vzdělávání, či prodlužování délky pedagogické praxe (Nezvalová, 2001, s. 24), která je často realizována ve spolupráci instituce vzdělávající učitele a školy (Velká Británie, ale také mimo Evropu USA, Kanada aj.). Podrobný přehled délky trvání a formátu pedagogických praxí zpracovala Nezvalová (*ibid.* s. 32-36; srovnej rovněž Cobb, 2003). Profesní rozvoj učitele je považován za postupný proces a fáze přechodu do praxe za zvláště kritickou; proto v roce 2000/2001 v devíti evropských zemích již existovala a v pěti dalších se připravovala, ať již jako součást studijních programů nebo vlastní vstup do profesní dráhy, povinná tzv. 'kvalifikační fáze na pracovišti' (*final on-the-job qualifying phase*; Eurydice, 2002, s. 73-99). V šesti z těchto zemí trvá minimálně jeden rok a je spojena s poskytováním multidimenzionální podpory z několika zdrojů (*ibid.*, s. 78-79). Je tedy evidentně respektován i individuální charakter procesů profesního rozvoje.

Jaká je současná situace u nás? V České republice rovněž neexistuje jednotný model přípravného učitelského vzdělávání; základní požadavky jsou ve velmi obecné rovině vymezeny Akreditační komisí vlády České republiky a jejich naplňování je rovněž touto institucí kontrolováno a hodnoceno, nicméně konkrétní forma je v rukou institucí vzdělávajících učitele samotných. Hledání nových přístupů, které směřují ke koncepčním změnám, ale i k dílčím inovacím v pregraduálním vzdělávání učitelů u nás, je bohatě zdokumentováno v naší odborné literatuře (přehled např. Švec, 1999, s. 9-10). Jako příklad současné různorodosti modelů učitelského vzdělávání lze uvést Svatošovo (2000) členění pěti odlišných modelů přípravy na různých pedagogických fakultách, které přitom všechny akcentují profesní orientaci programu vzdělávání a potřebu individualizace v

profesním rozvoji, reflektují však různá teoretická východiska. Podle autora k nim patří:

1. *model sociálně komunikativní* (představitelka E. Vyskočilová) s teoretickým východiskem v dynamické teorii osobnosti Lewina;
2. *model sociálně osobnostní* (představitelka V. Spilková) s teoretickým východiskem v nedirektivním vzdělávání Rogerse a širším pojetí humanizace výchovy;
3. *model sociálně psychologický* (představitel J. Řezáč) s teoretickým východiskem v dynamické teorii osobnosti Lewina a dále v teorii interaktivního rozvoje osobnosti Hermochové;
4. *model pedagogicko-reflexivní* (představitelka H. Lukášová-Kantorková) s východiskem v celostním přístupu, v humanistické pedagogice a v teorii profesní identity;
5. *model dovednostně reflexivní* (představitel V. Švec) s teoretickým východiskem v sociokognitivní teorii učení a v konstruktivistických teoriích výchovy.

K nim by bylo možno doplnit autorův vlastní model, a to:

6. *model dovednostní s individuální orientací*, kde teoretickým východiskem je humanistický přístup ve výchově, pedocentricky zaměřené výchovné koncepce a alternativní modely (též Kořátková, 2002, s. 86-87).

Ačkoli se Svatoš zabýval zejména přípravným vzděláváním učitelů primární školy, jeho klasifikace, ale i další požadavky formulované odborníky v souvislosti s potřebnými změnami přípravného učitelského vzdělávání ukazují, že výše uvedené obecné trendy jsou relevantní i pro český kontext s jeho specifiky (např. Bílá kniha, 2001, či jen ve sborníku *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*, 1995, příspěvky Švece, Štecha, Šimoníka, Maňáka; a mnoho dalších).

Ve vztahu k našemu šetření z uvedeného akcentujeme, že potřeba zvýšení časové dotace pedagogické praxe je v souladu se zahraničními trendy a opakovaně se po ní volá i u nás (např. Bílá kniha požaduje 10 – 12% celkového časového fondu učitelských studijních programů). V České republice v současné době existuje několik různých modelů asistentských či dlouhodobějších pedagogických praxí (klinický semestr na Pedagogické fakultě UK, např. Mazáčová, 2002, Klusák, 1994, Solfronk, 1991, aj.; asistentská praxe na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích, Havelka, 2002; nepovinná praktikantská praxe na MU Brno, Machalová, 1995). I ve srovnání s těmito modely je však časová dotace klinického roku ojedinělá: asistent reálně tráví jeden celý školní rok (od přípravného týdne v srpnu do konce června) ve škole, kam je přidělen, a to minimálně po čtyři plné pracovní dny v každém týdnu (zbývající den je určen pro plnění úkolů zadaných fakultou, které budou konkretizovány dále).

Program asistentů

V našem šetření jsme hledali odpověď na otázku, jaké je skutečné využití alokovaného času pro profesní učení, konkrétně jsme se zaměřili na zjištění

časového objemu a typů klinické zkušenosti studentů – asistentů v průběhu klinického roku. Výzkumný vzorek tvořilo 15 studentů – asistentů (12 žen a 3 muži), kteří v průběhu školního roku 2001/2002 (od srpna do června) plnili požadavky klinického roku. Pro výkon pedagogické praxe byli umístěni na 12 základních školách a 3 víceletých gymnáziích v těchto lokalitách: Benešov u Prahy (1 student), Jičín (1 student), Hradec Králové (2 studenti), Neratovice (1 student), Pardubice (2 studenti), Praha (6 studentů), Štítý (1 student), Zlín (1 student). Toto umístění se zakládalo na jejich vlastní volbě.

Nástrojem sběru dat při šetření byla analýza dokumentů, tj. programů činnosti asistentů. Náplň činnosti jednotlivých asistentů ani její rozsah nebyly přesně předem (před zahájením klinického roku) předepsány, byly určovány postupně na základě konkrétních individuálních potřeb asistenta, samozřejmě při respektování potřeb a podmínek školy, a to pomocí týdenních plánů programu asistenta. Určitý způsob regulace činnosti prováděl tutor prostřednictvím zadání reflektivních projektů, jejichž plnění vyžadovalo výkon konkrétních činností v dané fázi klinického roku (např. projekt 3 – pozorování, vlastní výstup; projekt 4 – dlouhodobější působení v jedné třídě např. převzetím části úvazku mentora pod jeho vedením apod.)

Efektivní plánování programu asistenta bylo jedním ze zásadních předpokladů fungování celého modelu pedagogické praxe, proto mu v přípravě mentorů (i v doprovodné příručce: Píšová, Černá, 2002, s. 19-32) byla věnována velká pozornost. Proces plánování prováděli vždy společně asistent a mentor, přičemž míra aktivity i odpovědnosti se v průběhu klinického roku přesouvala od mentora k asistentovi. V počáteční fázi měl mentor možnost vycházet z úvodního rozhovoru s asistentem, který se mu představil prostřednictvím portfolia, a na základě identifikovaných potřeb asistenta navrhoval plán programu, postupně se jeho role měnila na poradce, koordinátora a manažera při schvalování plánu již navrženého asistentem. Plány programu zahrnovaly činnosti asistenta 've třídě' i mimo ni, spolupráci asistenta s mentorem i s dalšími učiteli ve škole; týden jako jednotka plánování byl zvolen především z organizačních důvodů. Pro zjednodušení procesů plánování i zachycení konečné reálné podoby programu byl k dispozici jednoduchý formulář, který konkrétní aktéři mohli volně modifikovat se zachováním základních údajů o čase, místu, typu a cíli činnosti. Pro plánování programu asistenta nebyla předepsána jednotná kategorizace typů činnosti a byla ponechána též naprostá formulační volnost. Vyhodnocení realizace a efektivity plánu formou diskuse vždy na konci týdne sloužilo jako zpětná vazba a východisko pro další plánování.

Po skončení klinického roku byly soubory všech týdenních programů 15 asistentů podrobeny kvantitativní i kvalitativní analýze za účelem zjištění:

1. celkového časového objemu klinické zkušenosti studentů – asistentů;
2. typů vykonávané činnosti, tedy typů klinické zkušenosti;
3. konkretizace časového objemu pro každý z těchto typů klinické zkušenosti.

Celkový časový objem klinické zkušenosti

Výsledky kvantitativní analýzy dokumentů zaměřené na celkový časový objem klinické zkušenosti studentů – asistentů v průběhu klinického roku a na její rozložení v čase jsou v přehledné podobě uvedeny v tabulce 1 na následující straně.

Celkový počet hodin věnovaný různým typům profesní činnosti dosáhl hodnoty 706, 8 na jednoho studenta, což představuje týdenní průměr 16,1 hodiny. V tabulce je rovněž zachycen průměrný počet hodin v jednotlivých týdnech (včetně přípravného týdne a dokonce týdne po skončení školního roku). Vzhledem k umístění asistentů ve školách v různých lokalitách se v tabulce časového rozložení nijak dramaticky neodráží termíny školních prázdnin s výjimkou prvního lednového týdne.

V tomto poměrně vysokém časovém objemu profesních činností se jistě promítá i fakt, že v průběhu klinického roku prakticky všichni asistenti dostali ve svých školách možnost na základě dohody o provedení práce nebo částečného pracovního úvazku vyučovat předmět své specializace, anglický jazyk (ať již v rámci povinných / volitelných / nepovinných předmětů). Tato forma spolupráce se školou není (a ani nemůže být) součástí podmínek obsažených ve smlouvě mezi univerzitou a školou. Příležitost k systematické vlastní vyučovací činnosti jsme nicméně vítali a podporovali, zejména v situaci, kdy již plně fungovala spolupráce asistenta s mentorem, asistent byl zorientován v kultuře instituce a mohl využívat existujících zdrojů podpory i pro tuto svoji činnost. Vlastní vyučovací povinnosti ovšem nesměly přestoupit omezenou míru, aby nebránily základním povinnostem asistentů a nenarušovaly průběh a plnění cílů pedagogické praxe (za maximální únosný úvazek jsme považovali 9 vyučovacích hodin).

Lze tedy konstatovat, že kvantitativní analýza prokázala uspokojivě vysoký celkový časový objem klinické zkušenosti i její rozložení v čase v průběhu klinického roku (srovnej s kritikou využívání času klinického semestru, Klusák, 1994).

TÝDEN	Celkem	Průměr hodin na týden
27.8. - 31.8. 2001	68,0	4,5
3.9. - 7.9.2001	259,0	17,3
10.9. - 14.9.2001	317,0	21,1
17.9. - 21.9.2001	308,5	20,6
24.9. - 28.9.2001	275,0	18,3
1.10. - 5.10.2001	277,5	18,5
8.10. - 12.10.2001	285,0	19,0
15.10 - 19.10.2001	270,5	18,0
22.10. - 26.10.2001	251,0	16,7
31.10. - 2.11.2001	168,0	11,2
5.11. - 9.11.2001	245,5	16,4

12.11. - 16.11.2001	282,0	18,8
19.11. - 23.11.2001	279,0	18,6
26.11. - 30.11.2001	260,5	17,4
3.12. - 7.12.2001	226,0	15,1
10.12. - 14.12.2001	235,0	15,7
17.12. - 21.12.2001	254,0	16,9
2.1. - 4.1.2002	96,0	6,4
7.1. - 11.1.2002	263,0	17,5
14.1. - 18.1.2002	275,5	18,4
21.1. - 25.1.2002	252,5	16,8
28.1. - 1.2.2002	242,5	16,2
4.2. - 8.2.2002	274,5	18,3
11.2. - 15.2.2002	243,5	16,2
18.2. - 21.2.2002	234,5	15,6
25.2. - 1.3.2002	196,0	13,1
4.3. - 7.3.2002	290,0	19,3
11.3. - 14.3.2002	269,5	18,0
18.3. - 21.3.2002	240,0	16,0
25.3. - 28.3.2002	220,0	14,7
1.4. - 4.4.2002	254,5	17,0
8.4. - 11.4.2002	246,5	16,4
15.4. - 19.4.2002	285,0	19,0
22.4. - 26.4. 2002	259,5	17,3
29.4. - 3.5. 2002	245,5	16,4
6.5. - 10.5. 2002	241,0	16,1
13.5. - 17.5. 2002	249,0	16,6
20.5. - 24.5. 2002	235,5	15,7
27.5. - 31.5. 2002	252,0	16,8
3.6. - 7.6.2002	215,0	14,3
10.6. - 14.6. 2002	254,0	16,9
17.6. - 21.6. 2002	263,0	17,5
24.6. - 28.6. 2002	199,0	13,3
poté	44,0	2,9
Součet	10602,5	706,8
asistent / týden	16,1	

Tabulka 1: Časový objem klinické zkušenosti

Typy klinické zkušenosti

Vzhledem k tomu, že nebyla předepsána jednotná kategorizace typů činnosti a byla ponechána též naprostá formulační volnost v zachycování programů asistentů, byl soubor dokumentů podroben kvalitativní analýze s cílem stanovení základních analytických kategorií (Gavora, 2000, s. 119). Tyto kategorie představují typy činností, které asistenti reálně vykonávali, tj. základní kategorizaci klinické zkušenosti.

Výčet typů klinické zkušenosti, který v abecedním pořádku uvádí tabulka 2, zahrnuje 15 položek. Některé z nich přitom lze rozdělit do několika subkategorií (položky 6. Plánování a příprava na vyučování; 8. Pozorování; 15. Vyučování anglického jazyka budou takto rozpracovány dále v souvislosti s kvantifikací uvedených kategorií).

Přehled typů klinické zkušenosti

(tj. činností vykonávané asistenty – v abecedním pořádku)

1. Administrativní práce
2. Celoškolní akce
3. Další povinnosti (služba v jídelně, dozory na chodbách)
4. Jiné činnosti spojené s výukou
5. MAT Forum, Internet
6. Plánování a příprava vyučování
7. Porady
8. Pozorování (všechny typy relevantních zkušeností)
9. Rodičovské schůzky
10. Různé
11. Setkání s ředitelem
12. Spolupráce s jinými učiteli
13. Spolupráce s mentorem (seznamování se školou, plánování, zpětná vazba, hodnocení apod.)
14. Vlastní vzdělávání
15. Vyučování anglického jazyka (všechny typy relevantních činností)

Tabulka 2: Typy klinické zkušenosti

Uvedený přehled prokazuje, že asistenti měli v průběhu klinického roku možnost vykonávat či participovat na většině běžných povinností učitele, což lze považovat za zásadní rozdíl oproti krátkodobým pedagogickým praxím. V průběhu těchto krátkodobých praxí je akcent tradičně kladen takřka výhradně na procesy vyučování ve školní třídě, student má jen omezenou možnost účastnit se 'běžného života školy', pronikat do kultury instituce a rozvíjet zvládací strategie důležité v

procesech profesní socializace atd. Tento fakt pak u začínajícího učitele může prodlužovat adaptační období a zvyšovat nebezpečí 'profesního nárazu'.

Časový objem typů klinické zkušenosti

Dalším cílem, který analýza dokumentů sledovala, byla kvantifikace zjištěných kategorií, tj. frekvence jejich výskytu.

Specifikaci časového objemu zjištěných typů klinické zkušenosti jsme považovali za nejdůležitější informaci ve vztahu k cíli této části šetření, tj. šetření faktoru času jako objektivní determinanty profesního rozvoje našich studentů. Ačkoli jsme již věděli, jaké profesní činnosti vykonávali a kolik času celkem jim věnovali, jednalo se o to, zda rozložení tohoto času koresponduje s podmínkami vymezenými jako pro toto učení nezbytné. Zjednodušeně řečeno, dostávali naši asistenti skutečně prostor pro svůj profesní rozvoj? Nebyla jejich přítomnost ve škole v asistentské funkci využívána (či zneužívána) na základě potřeb školy např. pro výkon nepopulárních, leč nutných činností (např. administrativa, suplování, dozory atd.)?

TYP KLINICKÉ ZKUŠENOSTI	Celkem hod.	%
1. Vyučování AJ (všechny typy relevantních činností)	5916	55,8
2. Plánování a příprava vyučování	1552	14,64
3. Pozorování (všechny typy relevantních činností)	1157	10,91
4. Spolupráce s mentorem (všechny formy)	485,5	4,58
5. Vlastní vzdělávání	357	3,37
6. Jiné činnosti spojené s výukou (knihovna, soutěže apod.)	291	2,74
7. Další povinnosti (služba v jídelně, dozory na chodbách)	272,5	2,57
8. MAT Forum, Internet	153	1,44
9. Administrativní práce	117	1,1
10. Porady, rodičovské schůzky	97	0,91
11. Celoškolní akce	88	0,83
12. Spolupráce s jinými učiteli	65	0,61
13. Setkání s ředitelem	28,5	0,27
14. Různé	23	0,22
CELKEM	10603	

Tabulka 3: Časový objem jednotlivých typů klinické zkušenosti

V komentáři k výsledku analýzy, který přehledně uvádí tabulka 3, je třeba nejprve vysvětlit diskrepanci v počtu kategorií mezi tabulkami 2 a 3: při určování časového objemu základních typů klinických zkušeností muselo dojít ke sloučení kategorií 7 a 9 z tabulky 2 (tj. položky Porady a Rodičovské schůzky) vzhledem k

tomu, že někteří asistenti ve svých programech vykazovali časovou dotaci těchto položek společně. Tato operace ovšem zásadně neovlivňuje celkový výsledek (jedná se o necelé 1% celkového časového objemu klinické zkušenosti).

Na základě zjištěných údajů tak, jak jsou v tabulce 3 zachyceny, tj. z hlediska absolutního i relativního (percentuálního) počtu, je zřejmé, že na výše uvedené otázky je možno odpovědět kladně. Položky na prvních třech místech, jejichž časová dotace představuje více než 80% celkového časového objemu klinické zkušenosti, zahrnují vyučování anglického jazyka, plánování a přípravu vyučování a pozorování. Přepočet údajů představuje pro jednoho studenta

- z celkových 16,1 hodiny profesní činnosti týdně:
 - 9 hodin vyučování anglického jazyka;
 - 2,4 hodiny věnované plánování a přípravě vyučování;
 - 1,8 hodin pro pozorování.

V každé z těchto tří poměrně širokých kategorií byly při analýze dokumentů vymezeny dílčí subkategorie; jejich přehled nabízejí tabulky 4, 5 a 6. Připomínáme, že relativní počty uvedené v těchto tabulkách se vztahují k celkovému časovému objemu klinické zkušenosti. Zjištěné subkategorie není třeba podrobněji komentovat, snad s výjimkou položky 7 v tabulce 4 (Vyučování českého jazyka), kdy se jednalo o vyučování cizího (anglického) lektora češtině na žádost vedení školy; opět tedy činnost blízkou příbuznou specializaci studentů.

VYUČOVÁNÍ - přehled relevantních činností	CELKEM HOD.	%
1. Vyučování anglického jazyka	4482	42,27
2. Suplování	767	7,23
3. Týmové vyučování	234	2,21
4. Oprava testů, zkoušení	176	1,66
5. Doučování	110	1,04
6. Vyučování (pozorované)	107	1,01
7. Vyučování českého jazyka	40	0,38
CELKEM	5916	

Tabulka 4: Časový objem - vyučování

PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA VYUČOVÁNÍ	CELKEM HOD.	%
1. Plánování vyučování	1382,5	13,04
2. Příprava materiálů	169,5	1,59
CELKEM	1552	

Tabulka 5: Časový objem – plánování a příprava vyučování

POZOROVÁNÍ	CELKEM HOD.	%
1. Příprava na pozorování	19	0,18
2. Pozorování	849	8,01
3. Následná analýza	289	2,76
CELKEM	1157	

Tabulka 6: Časový objem – pozorování

Závěrem

Jak tedy shrnout výsledek této analýzy? Klinický rok sleduje základní cíl: optimalizovat objektivní determinanty procesů profesního rozvoje studentů učitelství. Toto šetření byla věnováno dvěma z nich, tj. času a klinické zkušenosti. K prezentovaným výstupům šetření týkajícím se časového objemu a typů klinické zkušenosti dodejme, že zachycují formální program asistentů; samozřejmě nemohou postihnout ani čas, ani typy neformálních situací profesního učení (např. komunikace o přestávkách v kabinetě nebo ve sborovně). Přehled rovněž nezahrnuje čas věnovaný setkáním s kolegy – asistenty na fakultě (nebo jejich soukromým individuálním kontaktům) ani skupinovou či individuální interakci s tutori.

Jsmo toho názoru, že uvedené výsledky této části šetření nás opravňují konstatovat uspokojivě vysoký časový objem i rozsah typů klinické zkušenosti, tedy dosažení vytyčených cílů této formy pedagogické praxe.

Literatura:

- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- COBB, V. *An International Comparison of Teacher Education* [online]. ERIC Digest. [cit. 12.3.2003]. Dostupné na WWW: http://www.eric.org/pages/digests/intern_comparison_edu_99-2.html.
- Eurydice: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns.* Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education. Volume 3, Key topics in Education in Europe, 2002. ISBN 2-87116-341-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVELKA, P. Zkušenosti z asistentké praxe studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ. In ŠVEC, V. (Ed.) *Profesní růst učitele.* Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 193-196. ISBN 80-7302-039-4.

- KOŽÁTKOVÁ, S. Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a sociálně rozvinutého učitele. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 3, s. 84-94. ISSN 1211-4669.
- KLUSÁK, M. Klinický semestr a teoretická inspirace od učitelů z praxe. *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 4, s. 389-401. ISSN 3330-3815.
- NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2001. ISBN 80-244-0218-1.
- NEZVALOVÁ, D. Pregraduální příprava učitelů a pedagogické kompetence. In HORNOVÁ, L. (Ed.) *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2003, s. 7-20. ISBN 80-244-0656-X.
- MACHALOVÁ, M. Praktikant – pomocník učitele. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna. Brno : Paido, 1995, s. 171-173. ISBN neuvedeno.
- MAZÁČOVÁ, N. Průzkum obtíží pedagogických dovedností studentů učitelství. In ŠVEC, V. (Ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 197- 201. ISBN 80-7302-039-4.
- PÍŠOVÁ, M. Pressing Issues in Teacher Education. In *Syllabus Development Based on Research and Experience: Proceedings*. Sborník z mezinárodní konference. Liberec : Technická univerzita, 2000a, s. 6-13. ISBN 80-7083-438-2.
- PÍŠOVÁ, M. What Is Missing in ELTE Curriculum? In *SPECTRUM 2000. Conference Proceedings: 2nd International and 6th National ATECR Conference*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2000b, s. 75-79. ISBN 80-238-9358-0.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. Integrace profesní přípravy učitelů cizích jazyků. *Pedagogická orientace*, Brno 2000a, č.2, s. 73 – 79. ISSN 1211-4669.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. Towards Integration in a Teacher Professional Development Module. In *Syllabus Development Based on Research and Experience: Proceedings*. Sborník z mezinárodní konference. Liberec : Technická univerzita, 2000b, s. 54-58. ISBN 80-7083-438-2.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice : Fakulta humanitních studií, Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-433-5.
- SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. Liberec : Pedagogická fakulta TU, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 2, s. 44-54. ISSN 1211-4669.
- SVATOŠ, T. *Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava*. Habilitační práce. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2000.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. (Ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno : Konvoj, 2002, s. 193-196. ISBN 80-7302-039-4.

Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna. Brno : Paido, 1995. ISBN neuvedeno.

VÁŇOVÁ, M. Učitelské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 4, s. 3-8. ISSN 1211-4669.

Summary:

On the basis of the discussion of current trends in pregraduate teacher education the paper aims to present results of a research project conducted during a long-term teaching practice (so-called Clinical year) at the Faculty of Humanities, University of Pardubice. The analysis focused on some of the objective determinants of teacher trainees' professional learning processes, namely on the time and types of their real clinical experience.